

Herrle, Matthias; Nolda, Sigrid

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 340-354



Quellenangabe/ Reference:

Herrle, Matthias; Nolda, Sigrid: Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 340-354 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71502 - DOI: 10.25656/01:7150

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71502>

<https://doi.org/10.25656/01:7150>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Einführung in den Thementeil 303

Wolfgang Seitter

Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze 305

Gert Biesta/John Field/Michael Tedder

A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions
of learning through the lifecourse 317

Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer

Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen
Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen 328

Matthias Herrle/Sigrid Nolda

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und
Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion 340

Sabine Schmidt-Lauff

Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung 355

Burkhard Schäffer

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder
von „Babyboomern“ 366

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ 378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

| | |
|--|-----|
| Insenzierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag | 384 |
|--|-----|

Klaus Zierer

| | |
|---|-----|
| Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik | 402 |
|---|-----|

Torsten Schwan

| | |
|--|-----|
| „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933 | 414 |
|--|-----|

Besprechungen

Maya Kandler

| | |
|--|-----|
| Werner Michl: Erlebnispädagogik | 437 |
| Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen | 437 |
| Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik | 437 |

Klaus Zierer

| | |
|---|-----|
| Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung | 440 |
|---|-----|

Gertrud Nunner-Winkler

| | |
|---|-----|
| Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction | 443 |
|---|-----|

Frauke Stübig

| | |
|---|-----|
| Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur und was dann? | 446 |
|---|-----|

Klaus Prange

| | |
|--|-----|
| Margit Stein: Allgemeine Pädagogik | 449 |
|--|-----|

Bernhard Schmidt

| | |
|---|-----|
| Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung | 451 |
|---|-----|

Dokumentation

| | |
|---|-----|
| Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009 | 454 |
| Pädagogische Neuerscheinungen | 492 |
| Impressum | U 3 |

Matthias Herrle/Sigrid Nolda

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens

Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion

Zusammenfassung: Die Frage, wie es zur Initiierung pädagogischer Interaktion kommt, kann als eine zentrale Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Kurs- und Unterrichtsforschung betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit theoretischen und empirischen Ansätzen unterschiedlicher disziplinärer Herkunft werden in dem Beitrag Antworten gegeben, die auf die Identifikation grundlegender Problemkomplexe und Spannungsverhältnisse abzielen, an denen sich das Agieren der Beteiligten in Etablierungsphasen orientiert. Auf der Basis videographischer Analysen von Kursanfängen kommt so die dynamische Konstitution des Pädagogischen als Resultat von Prozessen zeitlicher Koordination pluraler Aktivitätsstränge in den Blick.

1. Interaktion in Lehr-Lernveranstaltungen als Prozessierung von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Frage, wie durch das aufeinander bezogene Agieren von Beteiligten pädagogische Interaktionen hergestellt werden, deren regelmäßiges Auftreten in Mehr-Personen-Settings wie Kursen oder Unterricht erwartet wird. Die Realisierung solcher Interaktionen, in denen sich das Agieren ko-präsenter Personen an der Steigerung eines thematisch fixierten Wissens- bzw. Könnenszuwachses ausrichtet, ist nicht schon durch die Bereitstellung organisatorischer, personaler und räumlicher Infrastruktur gesichert (vgl. Tietgens 1981, S. 74ff.; Proske 2003, S. 153ff.). Zwar wird durch ihr Vorhandensein bereits im Vorfeld die Erwartbarkeit des Einfindens einer Gruppe an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit gesteigert. Ob diese Personen sich dann allerdings als Lehrende und Lernende mit bestimmten Themen als Lernthemen auseinandersetzen, bleibt, aus systemtheoretischer Perspektive, der Selbstregulation des Interaktionszusammenhangs als Realitätsebene sui generis überlassen (vgl. Kieserling 1999). Deutlicher noch als im Schulunterricht wird dies bei (meist) freiwillig besuchten Kursen der Erwachsenenbildung sichtbar.

Generell bedarf es zur Verstetigung von Interaktionszusammenhängen der wechselseitigen Information über die Disponibilität (vgl. Markowitz 1986, S. 57ff.) der Beteiligten. Um Interaktionen zu etablieren und auf Dauer zu stellen, sind die Akteure darauf angewiesen, deutlich zu machen, ob und in welcher Weise sie jetzt und in Zukunft sozialen Kontakt aufnehmen wollen. So ist die wechselseitige Darstellung raum-zeitlich konkretisierter Verfügbarkeit (availability) als Voraussetzung für die Herstellung von Interaktionszusammenhängen anzusehen (vgl. etwa Schegloff 1968; Weilenmann 2003; Schmitt/Deppermann 2007).

Im Falle der Etablierung *pädagogischer* Interaktionen, in denen „Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann 2002, S. 108) werden, erhält das Problem der Darstellung und Erörterung wechselseitiger Verfügbarkeit allerdings einen besonderen Zuschnitt. Die personenbezogene Zuteilung kommunikativer Operationen wie die der Vermittlung von Wissen, der Darstellung von Aneignungsaktivitäten und der Überprüfung von Aneignung (vgl. Kade 2004; Mehan 1979) macht die Überprüfung, ob die Lernenden von den Zeigeaktivitäten des Lehrenden erreicht werden können und zugleich für andere Dinge nicht (mehr) verfügbar sind, zu einer zentralen, Vermittlungsvorgänge initiierenden Voraussetzung. Umgekehrt fungiert die Überprüfung, ob sich Lehrende für die Vermittlung von Wissen bereiterklären, als Bedingung dafür, sich auf die Situation als Lernender einzulassen. Die Darstellung von Verfügbarkeit als *Erreichbarkeit für* und *Bereitschaft zur* Wissensvermittlung, einhergehend mit der Darstellung von Nicht-Verfügbarkeit für Anderes (z.B. gesellige Unterhaltung, Verkaufsgespräche etc.), dient der pädagogischen Interaktion als Grundbedingung ihrer Konstitution. Unter der Voraussetzung von Vermittlungsbereitschaft wird Erreichbarkeit zur Brücke zwischen Vermittlung und Aneignung.

Weder die Erreichbarkeit der Lernenden noch die Bereitschaft von Lehrenden ist von Beginn an gegeben und dauerhaft stabil. Vielmehr müssen sie erst durch die prozessuale Verkettung von (überwiegend nonverbal verfassten) Äußerungen im Zuge komplexer Koordinationsmechanismen her- bzw. auf Dauer gestellt werden und sind zudem immer von Wiederauflösung bedroht. Dabei macht es einen graduellen Unterschied, ob die Darstellung von bzw. der Umgang mit Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft das Agieren der Beteiligten hauptsächlich bestimmt oder nur hintergründig begleitet. Dieser Unterschied spiegelt sich in der ablaufbezogenen Gliederung pädagogischer Veranstaltungen in Phasen der Herstellung von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft (Anfang), Phasen der Kopplung von Vermittlungs- und Aneignungsaktivitäten einhergehend mit der Unterstellung hergestellter Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft (Zentrum) und Phasen der Re-Etablierung von Verfügbarkeit für andere Dinge (Ende) wider.

Die wechselseitige Unterstellung dauerhafter Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft fungiert als zentrale Bedingung der Konstitution pädagogischer Interaktion. Rekonstruieren lässt sich der komplexe Prozess ihrer Herstellung besonders facettenreich, lenkt man den Blick – in Zeitlupe – auf jene Phasen, deren Eigenart durch das vordergründige Prozessieren solcher Verfügbarkeitskoordinationen bestimmt sind: Phasen der Etablierung bzw. des Anfangs von Lehr-Lerninteraktionen.

2. Verfügbarkeitsspezifizierung als Problem des Anfang(en)s

Um Anfangssituationen als solche identifizieren zu können, bedarf es ihrer Beobachtung anhand der Zeitdifferenz vorher/nachher (vgl. Luhmann 1990). Wann ein Anfang sich ereignet hat und welche Besonderheiten ihn als solchen definieren, kann erst im Nachhinein festgestellt werden, nämlich dann, wenn der Übergang zu einer anderen So-

zialform bereits vollzogen wurde. Die Etablierungsphase pädagogischer Interaktion ist durch die Bearbeitung der zweifachen Differenz erreichbar/nicht-erreichbar bzw. bereit/nicht-bereit gekennzeichnet. Kommt es zu einer dauerhaften Zuschreibung von Bereitschaft zur Wissensvermittlung und Erreichbarkeit für Vermittlungsoperationen, folgt erwartbar ein Übergang vom Anfang zum Zentrum. Vom Zentrum her betrachtet erscheint der Anfang als äußerer Rahmen, der das themenbezogene Wechselspiel zwischen Vermittlung und Aneignung „von dem umgebenden Fluß der Ereignisse durch bestimmte konventionelle Grenzzeichen abgrenzt“ (Goffman 1980, S. 278). In seiner Funktion als Hinführung zum Zentrum und Loslösung von alltagsweltlichen und beruflichen Bezügen der Akteure kann der Anfang als Phase des Übergangs verstanden werden, bei der eine Trennung von vorherigen Interaktionseinbindungen vollzogen wird sowie eine Umwandlung und Angliederung an eine neue Sozialform erfolgt (vgl. van Gennep 1909/2005). Dieser Übergang wird von den beteiligten Akteuren jedoch nicht als vorab festgelegte Ablaufordnung einzeln durchschritten. Vielmehr zwingt der im Zentrum von Lehr-Lernveranstaltungen stehende, kollektiv und arbeitsteilig verfasste Kooperationszusammenhang die Akteure dazu, ihre unterschiedlichen Aktivitäten bzw. „Eigenzeiten“¹ wechselseitig abzustimmen. Aktivitäten der Koordination (vgl. Deppermann/Schmitt 2007) können als Voraussetzung und Grundlage zur kooperativen Durchführung des im Zentrum von Lehr-Lernveranstaltungen stehenden Vermittlungsgeschehens betrachtet werden. Die Hinführung zu diesem kollektiven „Arbeitszusammenhang“ erfolgt in einem komplexen Prozess, in dem sich pädagogische und alltagsweltliche Interaktionen abwechseln und überlagern, was den Akteuren erhöhte Koordinationsleistungen abverlangt.²

Die Etablierung kollektiver Fokussierung von Aufmerksamkeit bzw. thematischer Gerichtetheit wird als ein Grundproblem von Anfängen in diversen didaktischen Konzeptionen und Ratgebern für Lehrer thematisiert (vgl. etwa Prange 1983, S. 175; Pädagogik 1999; Tänzler 2004; Greving/Paradies 2007). In der didaktischen Literatur zur Erwachsenenbildung wird dagegen insbesondere das Problem der Herstellung (und Aufrechterhaltung) bildungsförderlicher sozialer Beziehungen bzw. Adressierung als Kern der (Re-)Etablierung von Kursen betrachtet (vgl. Geißler 2002, S. 35; Weidenmann 2006, S. 189). Dass Identitätsdarstellung und Rollenzuschreibung ein Kernproblem von Kursen darstellt, das von den Beteiligten insbesondere in Etablierungsphasen bearbeitet wird, konnte auch empirisch nachgewiesen werden (vgl. Nolda 1996, S. 224ff.).

-
- 1 Nach Schmidt-Lauff (2008) kann das mikrodidaktische Geschehen in Kursen als Zusammenspiel der Eigenzeiten von Lehrenden, Lernenden und Thema verstanden werden (vgl. ebd., S. 169ff.). Sichtbar wird dies insbesondere beim eigentlichen Prozessieren pädagogischer Interaktion (vgl. Dinkelaker/Herrle 2010). In Etablierungsphasen hingegen steht zunächst lediglich die auf bestimmte Aktionsrahmen hin ausgerichtete Abstimmung der Eigenzeitlichkeiten künftiger Lehrer und Lerner im Vordergrund.
 - 2 Vgl. am Beispiel von Anfangsphasen in Kursen der Erwachsenenbildung Dinkelaker/Herrle 2007; am Beispiel des von Schülern zu leistenden Übergangs von der Hofpause zum Unterricht Wagner-Willi 2005; zum Aspekt der Herstellung von Aufmerksamkeit zu Beginn von Schulstunden Hecht 2009.

Übereinstimmung scheint darin zu herrschen, dass in Etablierungsphasen die Beteiligten verschiedene Spannungsverhältnisse bearbeiten, die als unterschiedliche Ausprägungen des Problems der Herstellung von Erreichbarkeit bzw. Vermittlungsbereitschaft interpretiert werden können. Während die Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere die inhaltsbezogene Differenz aufmerksam/nicht-aufmerksam bearbeitet, hat die Erwachsenenbildungsforschung primär die sozialbezogene Differenz Kursbeteiligter/Nicht-Kursbeteiligter im Blick.³

Zur systematischen Rekonstruktion von Konstitutionsbedingungen pädagogischer Interaktion erscheint deshalb eine Integration und Erweiterung bisheriger Überlegungen sinnvoll: So können der Aspekt der sozialen Differenzierung (Adressierbarkeit) und der Aspekt der inhaltlichen Fokussierung (Aufmerksamkeit) in Beziehung zueinander betrachtet werden. Hinzugezogen werden muss der für Interaktionen generell konstitutive, bisher aber kaum systematisch betrachtete Aspekt der raum-körperlichen Präsenz (Anwesenheit) sowie der Aspekt der zeitlichen Taktung. Etablierungsphasen sind demnach als Prozessformen zu betrachten, die sich durch die Relationierung unterschiedlicher Aktivitätsstränge bzw. -vektoren (vgl. Merrit 1982) als Verschränkung unterschiedlicher Eigenzeitlichkeiten realisieren.⁴ Untersucht man Etablierungsphasen pädagogischer Interaktion danach, wie dort die Bedingungen zur später stattfindenden Wissensvermittlung erarbeitet werden, so können die Problemkomplexe der Anwesenheit, der Aufmerksamkeit und der Adressierbarkeit gebündelt und unter der Frage nach ihrem synchronen oder asynchronen Ablauf betrachtet werden. Damit ergibt sich folgende Matrix (vgl. Tab. 1):

| | |
|--|--|
| Taktung (synchron asynchron) | Anwesenheit (präsent absent) |
| | Aufmerksamkeit (Lehr-Lernzusammenhang Anderes) |
| | Adressierbarkeit (Lehrender, Lernende Andere) |

Tab. 1: Systematisierung von Problemkomplexen in Etablierungsphasen

3 Dies weist darauf hin, dass in der Erwachsenenbildung immer auch mit dem Problem umgegangen werden muss, erwachsene und prinzipiell als kompetent angesehene Personen zeitweise ihrer Alltagspraxis zu entheben und als (partiell) defizitbehaftete Lernende zu betrachten (vgl. Nittel 2003).

4 Zur Bedeutsamkeit zeitlicher Koordination vgl. auch Schorr 1990, S. 113.

3. (Inter-)Aktionspolarität: Zwischen Innen und Außen

Für die forschende Betrachtung der interaktiven, multimodalen Konstruktion von Etablierungsphasen pädagogischer Interaktion bietet sich die videobasierte Kursforschung an (vgl. Nolda 2007). Durch die Kombination videographischer Auswertungsmethoden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009) können unterschiedliche Formen, Verfahren und Modi des Agierens und Interagierens von Beteiligten rekonstruiert werden, die unterschiedliche Problemkomplexe bei der Herstellung von Erreichbarkeit bzw. Vermittlungsbereitschaft bearbeiten.

Auf der Grundlage videographischer Analysen verschiedener Etablierungsphasen pädagogischer Interaktion in Veranstaltungen des organisierten Lernens Erwachsener lassen sich Raum-Körper-Konfigurationen feststellen, mit denen sich die Beteiligten wechselseitig auf den zu beginnenden Kurs hin orientieren (*Innen*): Kursleiter und Teilnehmende signalisieren sich komplementär ihre Disponibilität für Vermittlungs- bzw. Aneignungsaktivitäten. Kursleitende stellen sich als bereit zur Wissensvermittlung, Teilnehmende als erreichbar für Wissensvermittlung dar. Dies geht damit einher, dass der Vollzug eines Phasensprungs vom Anfang zum Zentrum erwartet und – sofern dieser sich realisiert – fortan die Aufrechterhaltung entsprechender Disponibilitäten vorausgesetzt wird. In der Phase zwischen der Ankunft der Akteure im Kursraum und dem Beginn des Zentrums kann beobachtet werden, dass sich das Agieren der Beteiligten zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Dauer auf die Herstellung dieses zukünftig erwarteten pädagogischen Rahmens bezieht.⁵

Dem entgegengesetzt ist die Aufführung sozialer Konfigurationen und Haltungen, die nicht mit der pädagogischen Interaktion im Zentrum des Kurses assoziiert sind (*Außen*). In ihnen setzt sich zeitweilig eine Beschäftigung mit Dingen fort, die eine Nähe zu alltagsweltlichen oder beruflichen Bezügen aufweisen. Das Auftreten dieser Konfigurationen signalisiert Nicht-Erreichbarkeit von bzw. Nicht-Bereitschaft für Wissensvermittlung und stattdessen Verfügbarkeit für Anderes – nicht aber für die Durchführung eines Phasensprungs vom Anfang zum (pädagogischen) Zentrum.⁶

5 Eine ähnliche Beobachtung machen auch Dausendschön-Gay und Krafft (2009) bei der Untersuchung der Herstellung von Verkaufsgesprächen am Fleischer-Stand: „By doing preparation work, participants orient themselves and others to next activities – they organize sequentiality; they determine the nature of the next activity and, thus, limit the range of possible nexts; and they indicate that a new stage in interaction routine is about to start“ (ebd., S. 265f.).

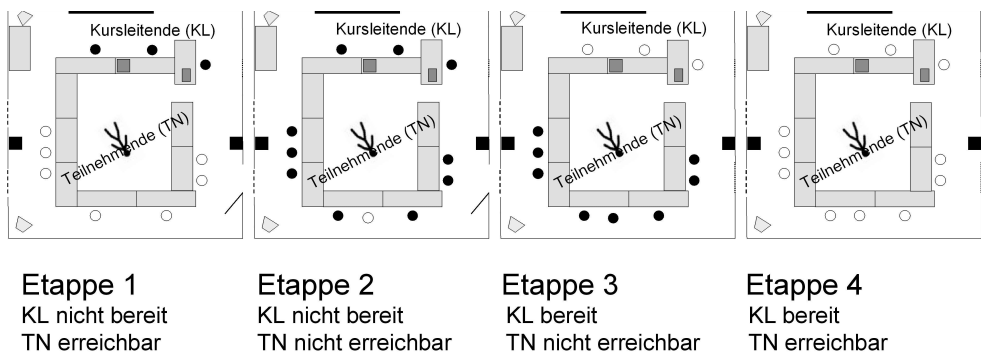
6 Auch Ergebnisse der Untersuchung von Etablierungsphasen im Grundschulunterricht weisen auf die Existenz zweier entgegengesetzter Aktionsrahmen hin, an denen sich das Agieren der Beteiligten orientiert (vgl. Wagner-Willi 2005).

4. Polyrhythmizität und Timing: Zur wechselseitigen Aktivitätsregulation in Etablierungsphasen

Für Etablierungsphasen von Kursen ist die vektorielle Ausrichtung des Agierens der Beteiligten an den Polen Innen bzw. Außen charakteristisch.⁷ Wie in dieser Ausrichtung die mit der Herstellung pädagogischer Interaktion verbundenen Probleme (vgl. Tab. 1) bearbeitet werden, ist eine empirisch zu beantwortende Frage. Das im Folgenden angeführte Beispiel dient sowohl der Plausibilisierung der oben vorgeschlagenen Heuristik als auch der Darstellung methodischer ‚Suchbewegungen‘⁸ nach einem Umgang mit der durch Videoaufzeichnungen sichtbar werdenden Komplexität. Zur Rekonstruktion der Ordnung des auf den ersten Blick chaotisch anmutenden Geschehens wird ein sequentielles Vorgehen gewählt, bei dem die je unterschiedlichen Aktivitätsstränge in ihrer Relation zueinander betrachtet werden.

Bei dem herangezogenen Beispiel handelt es sich um einen 2,5-minütigen Ausschnitt aus einer insgesamt 14 Minuten dauernden Etablierungsphase eines Reanimationskurses für Mitarbeiter eines Krankenhauses – von der ersten innengerichteten Orientierung anwesender Akteure bis zum Beginn eines das Handeln in Notfallsituationen beschreibenden Lehrvortrags. Der Kurs wird von zwei Fachpflegern und einer Assistentin geleitet.

Im Überblick ergibt sich für diesen Ausschnitt eine Aneinanderreihung von vier unterschiedlichen Disponibilitätskonfigurationen, die eine relative Dauerhaftigkeit und Stabilität erlangen und als Grundlage für die Generierung entsprechender Interaktionsetappen auf dem Weg zur Etablierung pädagogischer Interaktion fungieren (vgl. Grafik 1).



Grafik 1

7 Zum Verständnis kursförmig organisierter Erwachsenenbildung als „Resultat von Handlungen, durch die ein pädagogischer Innenraum von der Außenwelt abgegrenzt, ihr gegenüber profiliert, abgeschildert und geschützt wird“: Kade 1992, S. 36.

8 Zum für die Erwachsenenbildung fundamentalen Begriff der Suchbewegung auf konzeptioneller Ebene vgl. Tietgens 1986.

4.1 Etappe 1: Lehrerseitige Negation von Disponibilität für pädagogische Interaktion

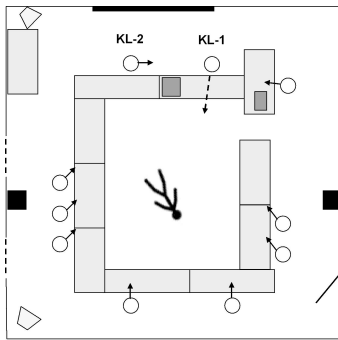
Die Analyse setzt ein, als der in der Kursausschreibung vorgegebene Anfangszeitpunkt bereits überschritten ist. Die beiden Kursleitenden (KL-1, KL-2) und die Assistentin (Ass) unterhalten sich über ihren Berufsalltag (vgl. Abb. 1). Gleichzeitig haben die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit auf die Kursleitenden gerichtet. Während diese noch einem außengerichteten Engagement nachgehen, signalisieren jene bereits antizipativ Erreichbarkeit für Wissensvermittlung und somit die Bereitschaft zum Vollzug eines Übergangs vom Anfang zum Zentrum.



Abb. 1⁹

In einem nächsten Schritt beziehen sich die Kursleitenden auf die durch die Teilnehmenden verkörperte Erwartungshaltung, indem sie ihren Aktivitätsvektor – das Gespräch über den Betriebsalltag – unterbrechen und ihr eigenes Agieren mit dem der Teilnehmenden synchronisieren, indem sie sich ihnen zuwenden und mitteilen, dass mit dem Kurs noch nicht begonnen werden kann, da noch eine Teilnehmerin erwartet werde (vgl. Abb. 2). Einerseits wird damit bestätigt, dass mit der Raum-Körper-Konfiguration der Teilnehmenden die Erwartung des Vollzugs eines Phasensprungs verbunden ist. Andererseits wird dieser Phasensprung mit dem Hinweis auf das Problem der Abwesenheit einer erwarteten Teilnehmerin zeitlich hinausgezögert und so gewissermaßen re-konditioniert.

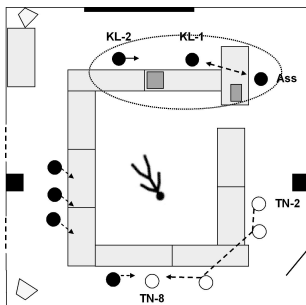
9 Die folgenden Abbildungen enthalten ein zweiperspektivisches Still, das zum Zeitpunkt der fettgedruckten verbalen Äußerung aufgenommen wurde, sowie eine schematisierende Skizze der entsprechenden Interaktionssituation (schwarze Punkte: außengerichtetes Engagement, weiße Punkte: innengerichtetes Engagement, Pfeile: Blickrichtung, gestrichelte Pfeile: dominante Interaktionsachsen, gestrichelte Linien: (Inter-)Aktionsraumbegrenzungen (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 64ff.); die Figur in der Mitte der Skizze stellt eine Puppe dar, an der die Reanimation geübt werden soll).



KL-2: Gut. Elf werden's wohl nicht mehr so wie's aussieht.
 KL-1: Joa doch. Eine Dame, die jetzt gleich noch rein kommt, die war vorhin schon da. Dann könn' wer **anfangen**.

Abb. 2

Für die Akteure entsteht nun das Problem der zwischenzeitlichen Realisierung von Nicht-Kurs im Kursraum: Die Kursleitenden nehmen ihren unterbrochenen Aktivitätsstrang wieder auf, indem sie ihr Gespräch über den Betriebsalltag fortsetzen. Die Teilnehmenden lenken ihre Aufmerksamkeit von den Kursleitenden ab und der nun im Raum erscheinenden, verspäteten Teilnehmerin zu (TN-8). Mit deren Erscheinen realisiert sich allerdings nicht sofort der zuvor angekündigte Phasensprung. Vielmehr stellt sich nun das Problem der Asynchronität ihres Erreichbarkeitsstatus im Vergleich zum Rest der Gruppe. So haben die übrigen Teilnehmer bereits einen Platz eingenommen und ihren Namen auf die Anwesenheitsliste geschrieben. Dies trifft nicht für die verspätete Person zu. Darauf beziehen sich die Teilnehmer, indem sie ihr – initiiert von TN-2 – eine Liste weiterreichen und ihr so ein bestimmtes Engagement nahelegen (vgl. Abb. 3). Indem die Teilnehmerin dies aufgreift, beginnt sie, ihre eigene Erreichbarkeit herzustellen.



[Unverständliches Gespräch zwischen KL-1, KL-2 und Ass]

Abb. 3

4.2 Etappe 2: Bearbeitung eines Synchronisationsmangels

Als dominant und relativ dauerhaft tritt dann eine soziale Konfiguration in den Vordergrund, bei der nahezu alle Beteiligte einem außengerichteten Engagement nachgehen. So teilt sich der Interaktionszusammenhang in zwei voneinander abgeschirmte Bereiche

synchronisierten Engagements: ‚Kursleitende unter sich‘ und ‚Teilnehmende unter sich‘. In beiden Bereichen sind sowohl dominante, auf Betriebsalltag bzw. Freizeit bezogene Interaktionsachsen aufzufinden (TN-1 & TN-2, KL-1 & Ass) als auch solche Akteure, die sich im beobachtenden ‚stand-by-Modus‘ auf das jeweils dominante Gespräch beziehen (vgl. Abb. 4). Dies ermöglicht eine allmähliche Bewältigung der Asynchronität, die zwischen der verspätet eingetroffenen Teilnehmerin und dem Rest der Gruppe besteht.

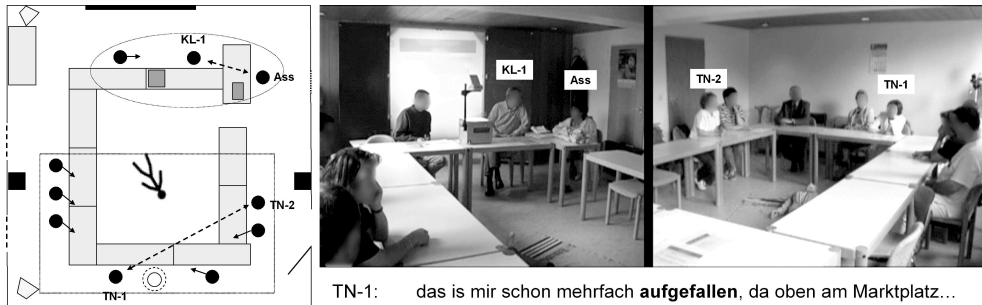


Abb. 4

Allerdings ist diese Phase durch zwei, auf das Kurszentrum hin ausgerichtete Unterbrechungen gekennzeichnet. Bei der ersten Unterbrechung handelt es sich um das Schließen der Türe. Während die Teilnehmenden ihre Aktivitätsausrichtung ungestört beibehalten, unterbricht der Kursleiter (KL-1) wenige Sekunden nach der Ankunft der verspäteten Teilnehmerin seine Unterhaltung und schließt die Türe (vgl. Abb. 5). Danach nimmt er das unterbrochene Gespräch wieder auf. Durch das Türschließen macht der Kursleiter wahrnehmbar, dass er das Problem der defizitären Anwesenheit nun als hinreichend bearbeitet betrachtet.



Abb. 5

Bei der zweiten Unterbrechung handelt es sich um die Abgabe der Teilnehmer-Liste. In dem die verspätete Teilnehmerin die Liste ihrem Platznachbarn reicht, wird die ‚Listen-

ette‘ in umgekehrter Reihenfolge reaktiviert. Als sie bei Teilnehmerin 2 angekommen ist, unterbricht diese ihr Gespräch mit Teilnehmerin 1, verlässt ihren Platz und reicht dem Kursleiter (KL-1) die Liste (vgl. Abb. 6). Dadurch macht sie wahrnehmbar, dass das zuvor bestehende Problem der asynchronen Taktung nun prinzipiell abgeschlossen ist.

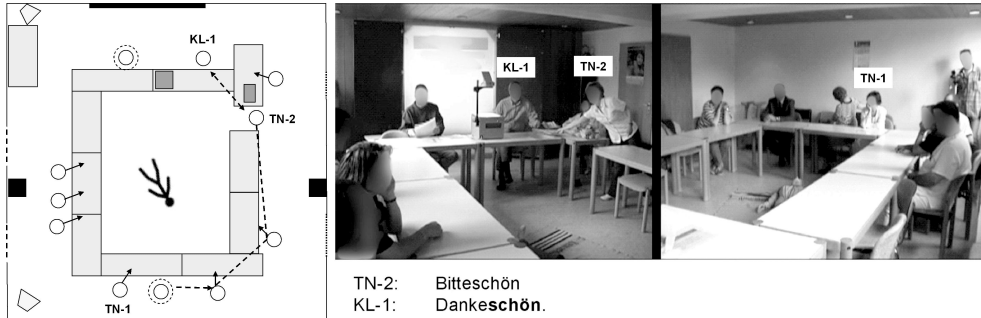


Abb. 6

4.3 Etappe 3: Lernerseitige Negation von Disponibilität für pädagogische Interaktion

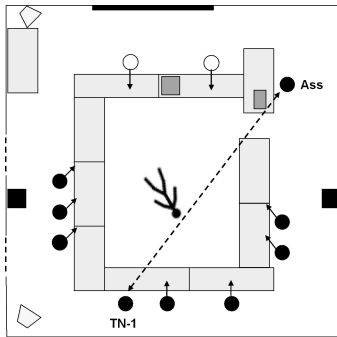
Was nun folgt, kann als Nebenwirkung der Bearbeitung des Synchronisationsmangels verstanden werden: Anstatt komplementär Erreichbarkeit gegenüber den nun Vermittlungsbereitschaft demonstrierenden Kursleitern zu signalisieren, lenken die Teilnehmerinnen (TN-1 & TN-2) ihre Aufmerksamkeit wieder auf ihre Unterhaltung, die eine eigene Dynamik entfaltet hat, und absorbieren damit zugleich die Aufmerksamkeit der übrigen Teilnehmer (vgl. Abb. 7). Der Übergang von dieser Situation zum Kurszentrum realisiert sich in mehreren Schritten.



Abb. 7

In einem ersten Schritt schaltet sich die Assistentin (Ass) in das Gespräch der Teilnehmerinnen ein, indem sie einen kritisch-verbessernden Beitrag leistet. Dies führt zu einer

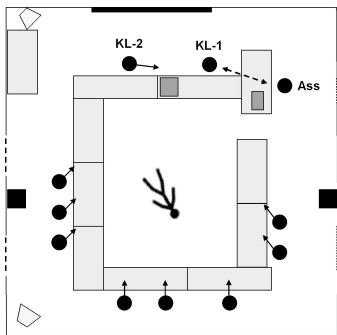
veränderten Verfügbarkeitsdemonstration: Die Teilnehmer richten ihre Körper komplementär zu den vorne sitzenden Kursleitenden aus. Aus den zuvor abgeschotteten Interaktionsräumen wird ein gemeinsamer Interaktionsraum (vgl. Abb. 8). Dadurch wird das Problem der Asynchronität der Aktivitätsvektoren der Beteiligten bearbeitet. Alle partizipieren nun sichtbar an dem Gespräch, das zwischen der Assistentin und einer Teilnehmerin stattfindet. Das Problem, das nun im Vordergrund steht, ist die Richtung der Aktivitätsvektoren bzw. das Problem der außengeleiteten Polarität des Engagements. So ist die Aufmerksamkeit der Beteiligten nicht auf im Kurszentrum zu behandelnde Inhalte, sondern auf Alltags- und Freizeitthemen gerichtet. Zudem wird die Assistentin nicht als Kursleitungsassoziierte, sondern als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmerin in einer Alltagskonversation adressiert.



Ass: Die sind aber nicht mehr auf der Parkgarage.
 TN-1: **Bitte?**
 Ass: Die sind jetzt hinner'm Rathaus. Das is nicht mehr Parkgarage.

Abb. 8

Auf dieses Problem bezieht sich nun der Kursleiter (KL-1), indem er sich in das Gespräch einklinkt und eine Zustimmung zu einer dort geäußerten Meinung wahrnehmbar macht. Dadurch wird er einerseits als Bezugspunkt in das gruppenförmige Engagement integriert. Andererseits vermag seine Äußerung die Polarität der Interaktion zu verändern. Zunächst verstummt das Gespräch, und es folgt ein Gelächter, das die Regelverletzung der Assistentin überspielt (vgl. Abb. 9).



Ass: Bitte?
 KL1+2: **[Gelächter]**

Abb. 9

4.4 Etappe 4: Beidseitige Disponibilität für pädagogische Interaktion

Daraufhin richten nun auch die Assistentin und die Lernenden ihr Engagement am antizipierten Kurszentrum aus, indem sie Erreichbarkeit demonstrieren. Ausgehend von dieser Situation vollzieht der Kursleiter (KL-1) den Übergang von der Etablierungsphase zum Kurszentrum, indem er ein explizites Startsignal setzt und im Folgenden mit der kursbezogenen Wissensvermittlung beginnt (vgl. Abb. 10). Die Strukturierung dieser Art der Übergangsgestaltung kann als *‚trojanisch‘-gestaffeltes Muster der Regulation und Prozessierung von Disponibilität* bezeichnet werden.¹⁰



Abb. 10

Die mit der Videokamera fixierten flüchtigen Daten erlauben es, die komplexen Prozesse innerhalb ihrer Kontexte beliebig oft in ihrem echten, aber in ihrem verlangsamten Zeitablauf zu verfolgen.¹¹ Erst diese Manipulation macht die Rekonstruktion von Mustern simultaner und sequentieller Äußerungsverkettung in Etablierungsphasen von Kursen möglich und vermittelt einen Einblick in das wechselseitige Disponibilitätsmanagement, das in der prozessförmigen Koordination von Aktivitätsvektoren besteht.

¹⁰ *Trojanisch* deshalb, da die Regulation des Erreichbarkeitszustandes durch die Kursleiter zunächst unter dem Deckmantel interessierter Integration in das kursferne Teilnehmer-Gespräch vollzogen und erst in einem zweiten Schritt ein thematischer Richtungswechsel eingeschlagen wird: vom Außen- zum Innenbezug. *Gestaffelt* deshalb, weil es mehrere Akteure sind, die nacheinander zum Einsatz kommen und dabei jeweils die Disponibilität der anderen irritieren.

¹¹ Bergmann hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass audiovisuelle Reproduktionsmedien nicht als Vergrößerungsinstrumente, sondern als Zeitmaschinen fungieren: „Sie gestatten es dem Sozialforscher, ein sich ereignendes soziales Geschehen in seinem realen zeitlichen Ablauf zu bewahren und gleichzeitig die Temporalstruktur in beliebiger und reversibler Weise zu manipulieren“ (Bergmann 1985/1993, S. 37).

5. Pädagogische Interaktion als Resultat lehrer- und lernerseitigen Disponibilitätsmanagements

Anhand der videographischen Analyse von Etablierungsphasen pädagogischer Interaktion wird sichtbar, welche Leistungen die Beteiligten erbringen, um lehr-lernbezogene Sozialformen wie Kurse oder Unterricht herzustellen. Deutlich wird, dass die Initiierung und Fortsetzung pädagogischer Interaktion in Mehr-Personen-Settings von Bedingungen abhängig ist, für deren Herstellung eigens ‚Interaktionsmoratorien‘ als Übergangsphasen zwischen zeitweise auszuklammernden und zukünftig zu realisierenden interaktiven Rahmungen (vgl. Goffman 1980) geschaffen werden. Der Interaktionsprozess in Etablierungsphasen, an dessen Horizont die wechselseitige Darstellung von Erreichbarkeit für und Bereitschaft zur Wissensvermittlung aufscheint, ist geprägt durch eine polyrhythmische Verschränkung unterschiedlich gerahmter Aktivitätsstränge,¹² die vektoriell entweder auf die pädagogische Sozialform im Zentrum der Veranstaltung gerichtet sind (*Innen*) oder sich an nicht-pädagogischen Rahmungen orientieren (*Außen*).

Der Einsatz unterschiedlicher ‚Werkzeuge‘ zur wechselseitigen Regulation individuellen und kollektiven Engagements hat je unterschiedliche Konsequenzen für die sich im Prozess von Etablierungsphasen abzeichnenden Strukturmuster. Dabei kann ein Zusammenhang zwischen dem lehrer- und lernerseitig eingesetzten Modus der Regulation und dem im Zentrum des Kurses realisierten Ausmaß sozialer Asymmetrie vermutet werden.

Insbesondere Studien, die das steuernde Handeln des Lehrers angesichts des kontingenten Verhaltens der Schüler als „Klassenmanagement“ beschreiben, haben bisher Fragen nach der Regulation von Unterrichtsaktivitäten gestellt und dabei vor allem das Handeln des Lehrenden als Strategie im Interaktionskontext fokussiert (vgl. etwa Ophardt/Thiel 2008). Demgegenüber wird unter der Rubrik „Interaktionsmanagement“ verstärkt die Wechselseitigkeit der Konstitution von Interaktionsverlauf, -modalität, Beteiligungsformat und thematischem Profil im Rahmen von Unterrichtsinteraktion untersucht (vgl. Schmitt 2009). Befasst man sich mit Prozessen der Initiierung und Stabilisierung pädagogischer Interaktion, so scheint es angemessen, hier von ‚Disponibilitätsmanagement‘ als situativer Realisierung unterschiedlicher Formen lehrer- und lernerseitigen Umgangs mit Verfügbarkeitsdemonstrationen zu sprechen, mit denen Erreichbarkeit für und Bereitschaft zur Wissensvermittlung von Moment zu Moment angebahnt, dargestellt oder suspendiert wird – hinführend zu einer wechselseitigen Unterstellung relativer Dauerhaftigkeit pädagogisch orientierten Engagements.

Literatur

Bergmann, J. (1985/1993): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie In: Tietgens, H. (Zusammenstellung): Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: DVV, S. 31–57.

¹² Zu Rhythmizität und Synchronisation von Aktivitätssträngen in Interaktionszusammenhängen im Allgemeinen vgl. Kendon 1982.

- Dausendschön-Gay, U./Krafft, U. (2009): Preparing Next Actions in Routine Activities. In: *Discourse Processes* 46, S. 247–268.
- Deppermann, A./Schmitt, R. (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, R. (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15–54.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2007): Rekonstruktion von Kursanfängen auf der Grundlage von mehrperspektivischen Videoaufzeichnungen. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider, S. 114–129.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2010): Einfinden in Rhythmen – Rhythmen des Einfindens. Zum kursförmigen Erlernen von Bewegungsabläufen. In: Egger, R./Hackl, B. (Hrsg.): *Pädagogische Prozesse und normative Fundierung im sozialen Raum*. Wiesbaden: VS, (im Druck).
- Gennep, A. van (1909/32005): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Geißler, K.A. (2002): *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*. Weinheim: Beltz.
- Goffman, E. (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Greving, J./Paradies, L. (2007): *Unterrichtseinstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Hecht, M. (2009): *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Kade, J. (1992): Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: *Report: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* 30, S. 34–39.
- Kade, J. (2004): *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199–232.
- Kendon, A. (1982): Coordination of action and framing in face-to-face interaction. In: Davis, M. (Hrsg.): *Interaction Rhythms. Periodicity in Communicative Behavior*. New York: Human Sciences Press, S. 351–363.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990): Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung. In: Ders./Schorr, K.E.: *Zwischen Anfang und Ende: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–23.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1986): *Verhalten im Systemkontext: Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Merritt, M. (1982): Distributing and Directing Attention in Primary Classrooms. In: Wilkinson, L.C. (Hrsg.): *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press, S. 223–244.
- Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Ders./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 71–94.
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DVV.
- Nolda, S. (2007): Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 4, S. 478–492.
- Ophardt, D./Thiel, F. (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS, S. 259–282.

- Pädagogik (1999) 51, H. 3: Unterrichtseinstiege.
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143–164.
- Schegloff, E.A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: American Anthropologist 70, H. 6, S. 1075–1095.
- Schmidt-Lauff, S. (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schmitt, R. (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 20–69. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf>. [4.3.2010].
- Schmitt, R./Deppermann, A. (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, R. (Hrsg.): Koordination. Analysen zu multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 95–127.
- Schorr, K.E. (1990): Erziehung als Periode: Über die Organisation von Anfang und Ende. In: Luhmann, N./Ders.: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 112–132.
- Tänzer, S. (2004): Vom Anfangen im Unterricht. In: Grundschulunterricht 5, S.11–13.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS.
- Weidenmann, B. (2006): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim: Beltz.
- Weilenmann, A. (2003): „I can't talk now, I'm in a fitting room“: Formulating availability and location in mobile-phone conversation. In: Environment and Planning A 35, S. 1589–1605.

Abstract: The question of how the initiation of educational interaction is triggered can be considered a crucial challenge in educational-scientific research on teaching in courses and in the classroom. Against the background of the debate on theoretical and empirical approaches of diverse scientific origin, the authors provide arguments aiming at the identification of fundamental complexes of problems and tensions by which the actions of those concerned are oriented during the phases of establishing educational interaction. On the basis of videographic analyses of initial phases in courses, the dynamic constitution of the pedagogical as the result of processes of a temporal coordination of plural tracks of activity is thus brought to the center of attention.

Anschrift der Autoren

Dipl. Päd. Matthias Herrle, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.,
 Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
 Fach 123, Robert-Mayer-Str. 1, D-60054 Frankfurt am Main
 E-Mail: herrle@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Technische Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Emil-Figge-Str. 50,
 D-44227 Dortmund
 E-Mail: Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de